

Flämig, Matthias

Der Begriff des Musikkerns zwischen Handeln und kausalen Ereignissen

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte.
Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 261-276. - (Musikpädagogische Forschung; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Flämig, Matthias: Der Begriff des Musikkerns zwischen Handeln und kausalen Ereignissen - In:
Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte.
Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 261-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102319 - DOI:
10.25656/01:10231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102319>

<https://doi.org/10.25656/01:10231>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)**

**Vom Umgang des Faches
Musikpädagogik mit seiner
Geschichte**



Themenstellung: Der Band versammelt 16 Aufsätze, die aus den Referaten zur Jahrestagung 2000 des AMPF, die unter dem Thema *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* stand, hervorgegangen sind. Die Beiträge zur historischen Forschung reichen von Studien zu weit zurückliegenden Epochen (Mesopotamien, Renaissance) über die 20er bis 40er Jahre des 20. Jahrhunderts bis hin zur Geschichte der Gesamtschule aus musikpädagogischer Perspektive. Der jahrzehntelange Streit um Tonwort-Methoden und seine politischen Hintergründe wird ebenso detailliert aufgefächert wie die Biografien von Musiklehrern oder die fachspezifische Leistung des bisher kaum gewürdigten Ernst Heywang. Autobiografische Reflexionen thematisieren die NS-Zeit und die Musikpädagogik der DDR. Auch geschichtstheoretischen und methodenkritischen Aspekten sind Beiträge gewidmet. Einige freie Forschungsbeiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart runden das Themenspektrum ab.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, seit 1997 Lehrstuhl Musikpädagogik an der Universität Dortmund. Frühere Stationen: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal und Universität Münster. Promotion und Habilitation in Musikpädagogik. 1995 - 2001 im Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	9
<i>Mechthild v. Schoenebeck</i>	11
Zum Geleit	
 Beiträge zur historischen Forschung	
<i>Arnd Krüger</i>	19
„Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher.“ Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports	
<i>Eckhard Nolte</i>	43
Zeugnisse musikalischer Unterweisung im alten Mesopotamien	
<i>Dietrich Helms</i>	63
Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance	
<i>Hans Werner Boresch</i>	83
„Auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande.“ Die Reichstagungen des Berufsstandes der deutschen Komponisten im Kontext der NS-Musikpolitik	
<i>Thomas Phleps</i>	93
Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten	

<i>Rainer Schmitt</i>	141
Von der Politik eines Unpolitischen. Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927-1945	
<i>Franz Riemer</i>	153
Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel – eine wichtige Forschungsstätte zur Aufarbeitung musikpädagogischer Geschichte im 20. Jahrhundert	
<i>Thomas Greuel</i>	165
Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft	
<i>Friedhelm Brusniak</i>	175
„Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“. Ernst Heywang (1885-1965) als Musikpädagoge	
<i>Friedhelm Hansmann</i>	193
Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahr 1923)	
<i>Michael Schenk</i>	205
Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart	
Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart	
<i>Christopher Wallbaum</i>	245
Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen	

<i>Matthias Flämig</i>	261
Der Begriff des Musikkernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen	

Geschichte und Autobiografie

<i>Ulrich Günther</i>	279
Vermittlung von Fachgeschichte in der Musiklehrerbildung	

<i>Günter Olias</i>	291
Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs	

Epilog

<i>Heinz Antholz</i>	319
Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog	

Vorwort

„Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte“: Im Mittelpunkt der AMPF-Tagung 2000 stand die historische musikpädagogische Forschung. Ein breites Spektrum an Fragestellungen wurde aufgefächert, woran ältere Kollegen ebenso beteiligt waren wie der wissenschaftliche Nachwuchs.

Ein Akzent liegt bei den hier vorgestellten Studien - einschließlich des Gastvortrags von Arndt Krüger aus dem verwandten und vergleichbar problematischen Fach Sport - auf dem Zeitraum im Umfeld des sogenannten Dritten Reiches. In diesen Kontext gehörten im Tagungsverlauf auch das Konzert im Rittersaal des Schlosses Burg in Solingen sowie der einleitende Kurzvortrag von Hans-Werner Boresch. In der NS-Zeit als „entartet“ gebrandmarkte Musik erklang an einem Ort, an dem die NS-Musikideologen sich selbst feierten und Kompositionen initiierten, deren Schöpfer den verfolgten und verfemten Kollegen nicht das Wasser reichen konnten.

Erstmals auf einer AMPF-Tagung wurden mit Mesopotamien und der Renaissance auch erheblich weiter zurückliegende Kulturen bzw. Epochen untersucht. Einige Streiflichter auf die DDR-Fachgeschichte und spezifische Aspekte der Musikpädagogik der Gegenwart runden das Bild ab. Auch diesmal wurde ein forschungsmethodischer Workshop abgehalten. Zusätzlich aufgenommen wurde ein Workshop, in dem junge Kollegen die Ergebnisse einer Umfrage vorstellten, die die subjektive Sicht von Musikpädagogen aus unseren Reihen auf die Fachgeschichte in den Vordergrund stellte. Aus Platzgründen wurden die umfangreichen Materialien zu diesen Workshops nicht in den vorliegenden Band aufgenommen.

Um den LeserInnen die Orientierung zu erleichtern, wurden Kapitelüberschriften eingeführt: Beiträge zur historischen Forschung - Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart - Autobiografische Aspekte. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass bei AMPF-Tagungen auch immer freie Forschungsberichte berücksichtigt werden, Beiträge also, die nicht oder nur mittelbar mit dem Tagungsthema zu tun haben.

Der vorliegende Band dokumentiert, dass das Interesse an historischer Forschung im AMPF sich nun schon über mehrere Generationen hinweg fortsetzt. Qualität und Umfang der Beiträge (sowie ihre Aufnahme und Diskussion während der Tagung) zeigen, dass hier inhaltlich und methodisch fundiert die Aufarbeitung der Fachgeschichte betrieben wird.

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich. Die Form der bibliografischen Angaben wurde weitestgehend vereinheitlicht. Leider konnten nicht in jedem Fall fehlende Jahrgangs- oder Seitenzahlen ergänzt werden.

Mein Dank gilt Dr. Dietrich Helms und Carsten Heinke für ihre kompetente und engagierte redaktionelle Arbeit am Buchmanuskript.

**Mechthild v. Schoenebeck
Dortmund, im Januar 2001**

Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen

Aus Sicht der sprachanalytischen Philosophie werde ich mich mit Wilfried Gruhn's *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* auseinandersetzen. Gruhn versucht, den Musikverstand durch genaue Beobachtungen neurobiologischer Vorgänge beim musikalischen Lernen besser zu verstehen. Dazu stellt Gruhn im Wesentlichen folgende Themenfelder in seinem Buch vor:

1. Ergebnisse der modernen Hirnforschung (S. 13 – 53¹)
2. Fallbeispiele aus der lernpsychologischen Fachliteratur (S. 127 – 174)
3. Die Ergebnisse von drei empirischen Untersuchungen, in denen corticale Aktivierungspotentiale beim Hören und Beurteilen von Musik erfasst wurden. (S. 53 – 69, S. 100 – 110, S. 111 – 127)
4. Ein Versuch, in dem SchülerInnen im Rahmen einer vorgegebenen Erzählstruktur Hörberichte über ein vorgegebenes Musikstück anfertigten. (S. 71 – 90)
5. Beispiele eigener (?) Unterrichtspraxis mit Kindern zwischen 3 und 11 Jahren (S. 175 – 215)
6. Anmerkungen zum Gedächtnis und einem die Ergebnisse der Untersuchung verallgemeinernden und in ihren schulischen Konsequenzen bedenkenden Kapitel. (S. 217 – 245)

Gegen eine Untersuchung, die systematisch versucht, hirnpysiologische Ereignisse bei der Ausführung menschlicher Handlungen zu beobachten, ist aus sprachanalytischer Sicht nichts einzuwenden. So halte ich die These für plausibel, dass alle menschlichen Handlungen zeitgleich, vielleicht auch antizipierend oder zeitlich folgend von kausalen Ereignissen begleitet werden, bzw. menschliches Lernen sich auch in hirnpysiologischen Veränderungen niederschlägt. Dass die-

¹ Alle Seitenzahlen im Text beziehen sich auf Gruhn 1998

ses legitime Forschungsinteresse auch zu den Zielen von Gruhn gehört, lässt sich an zahlreichen Formulierungen in den unter 3. aufgelisteten empirischen Untersuchungen belegen, in denen cerebrale Aktivierungen beim menschlichen Handeln dargestellt werden. Ebenso ist es völlig legitim, nach der Qualität der kausalen Ereignisse zu fragen, indem man untersucht, wo die Aktivierungen stattfinden, wie lang sie anhalten, usw.

Weder möchte ich die Untersuchungsergebnisse der kausalen Begleiterscheinungen, noch die festgestellte Qualität dieser Begleiterscheinungen leugnen. Aber Gruhn will im Gefolge dieser Untersuchung mehr:

„Wenn Lernen als (Hervorhebung durch M. F.) Änderung der mentalen Repräsentation aufgefaßt wird, müssen wir zuerst die Änderung der mentalen Repräsentation selbst verstehen.“ (S. 100)

Mit dem *als* wird hier eine völlig neue Zielsetzung formuliert. Die strikt zeitlich parallel laufenden kausalen Ereignisse und Handlungen beim Lernen werden im letzten Zitat so verbunden, dass von den Qualitäten der kausalen Ereignisse auf die Qualitäten der Handlungen geschlossen werden soll.

Gruhn hofft, dass die an den neuropsychologischen² und neurobiologischen Vorgängen erkannten Qualitäten sich

„in einer Revolution unseres pädagogischen Denkens und Verstehens niederschlagen müssen.“ (S. 9)

Ich halte diese Schlussfolgerung für einen Fehlschluss, der auf einer grammatischen Unaufmerksamkeit – im Sinne der sprachanalytischen Philosophie – beruht. *Grammatisch* wird hier nicht im Sinne schulgrammatischer Überlegungen gebraucht – in diesem Sinne sind Gruhns Sätze alle wohl gebildet –, sondern im Sinne der in der Verwendung der Begriffe mitgedachten analytischen Urteile, die es verbieten, von der Qualität kausaler Ereignisse auf die Qualität von Handlungen zu schließen.

Man kann sich von der grammatischen Unmöglichkeit der Gruhnschen Hoffnung in einem kleinen Gedankenexperiment leicht überzeugen. Jeder weiß, sofern er rechnen gelernt hat, dass gilt: $2+2 = 4$. An der Art unseres Rechnens und den Qualitäten, mit denen wir das Rechnen charakterisieren (z. B. richtig und falsch), würde sich nichts ändern, sollte man bei hirnpfysiologischen Untersuchungen entdecken, dass beim Aussprechen des Lexems 2 tatsächlich zwei Neuronen erregt würden, beim Aussprechen des Lexems 4 aber 200 Neuronen. Die Qualitäten des Rechnens im Spielraum zwischen richtig und falsch bleiben von den erkann-

² Ich werde auf den Begriff *neuropsychologisch* in meiner Kritik nicht weiter eingehen. In ihm selbst ist wiederum der Spagat zwischen kausalen Ereignissen und intentionalen Handlungen enthalten, so dass sich die Kritik hier einfach wiederholt, die Darstellung aber nur unnötig kompliziert werden würde.

ten Qualitäten der kausal damit einhergehenden hirnpfysiologischen Ereignissen vollkommen unberührt. Daran ändert sich auch nichts, wenn man von der fiktiven und sehr übersichtlichen Anordnung von zwei bzw. 200 erregten Neuronen zu den tatsächlich komplizierten Verhältnissen übergeht, die in den höchst ingenösen wissenschaftlichen Untersuchungen entdeckt werden (vgl. zu diesem Themenkomplex Kambartel 1989).

Dass niemand im Ernst versucht, auf Grund hirnpfysiologischer Ergebnisse mathematische Handlungsregeln umzuinterpretieren, beruht auf dem Umstand, dass wir hier die grammatischen Verhältnisse gut überschauen. Eine Hauptquelle unserer Missverständnisse ist nach Wittgenstein,

„daß wir den Gebrauch unserer Wörter nicht *übersehen*.“ (Wittgenstein 1993, § 122, S. 302)

Eine zweite Hauptquelle – beide hängen zusammen – ist in Bildern zu denken:

„Ein *Bild* hielt uns gefangen. Und heraus konnten wir nicht, denn es lag in unsrer Sprache, und sie schien es uns nur unerbittlich zu wiederholen.“ (Wittgenstein 1993, § 115, S. 300)

Dieses Bild ist die Metapher einer geistigen Innenwelt, in der sich besondere geistige Vorgänge ereignen. Solche geistigen Vorgänge sind dann Lernen, Denken usw., aber auch Ortsbestimmungen wie „im Kopf“. Der Versuch, Lernziele zu operationalisieren, beruht ebenso auf dem Bild innerer, geistiger Vorgänge. Systematisch wurden die Kandidaten solcher geistigen Vorgänge einer sprachanalytischen Kritik durch Gilbert Ryle unterzogen. Er zeigt, wie die Begriffe der metaphorischen geistigen Innenwelt allesamt Produkte von Kategorienverwechslungen sind (Ryle 1969).

Zu den unserem Alltagssprachlichen Wissen vertrauten Unterscheidungen gehört der kategoriale Unterschied zwischen kausalen Ereignissen und intentionalen Handlungen. Grammatisch sind sie getrennt und können nicht auseinander hervorgehen oder ineinander überführt werden, weil die bei der Verwendung der Begriffe mitgedachten analytischen Urteile zu unhaltbaren Behauptungen führen müssten. Der Versuch, durch Beobachtung der Qualitäten kausaler Ereignisse auf die Qualitäten der Handlungen zu schließen, impliziert immer Kategorienverwechslungen. Der Versuch, die temporal parallelen Linien von Ereignisketten und Handlungsfolgen mehr als nur temporal zu verketteten, kann drei Formen annehmen.

1. Man kann reduktionistisch leugnen, dass es eine der beiden Parallelen gibt. Kausale hirnpfysiologische Ereignisse sind dann in Wirklichkeit Spezies intentionalen Handelns. Oder unser Handeln ist letztlich ein Endglied einer kausalen Kette, deren Abfolge wir noch nicht übersehen.

2. Man kann zwischen beiden Linien qualitativ vermitteln wollen. Dazu muss man eine dritte Qualität annehmen, die weder kausal noch intentional sein darf, weil sonst wieder die reduktionistische Position erreicht ist. Kandidat für eine solche Qualität ist traditionell das Geistige, das sich in einem geistigen Innenleben entfaltet. Der Sprachanalytiker Ryle hat den Mythos dieses geistigen Innenlebens bereits grammatisch entlarvt.
3. Man kann das Problem durch einen begrifflichen Nebel verschleiern, in dem zwischen kausalen Ereignissen und intentionalem Handeln nicht mehr unterschieden werden kann.

Bei Gruhn lassen sich das 2. und 3. Verfahren belegen. Gruhn siedelt das Wort *Lernen* in einem metaphorischen Raum zwischen kausalem hirnpfysiologischen Ereignis und intentionalem Handeln an. Die sprachanalytische Aufklärung soll durch Aufweis der grammatischen Fehler im Text von Gruhn in drei grammatischen Untersuchungen erfolgen.

1. Zum begrifflichen Nebel gehört die Verwendung von Wörtern in zwei Bedeutungen, wie am Beispiel des Wortes *Lernen* gezeigt werden wird. Die Homonymisierung muss in diesem Fall durch Indizes aufgebrochen werden.
2. Man kann Kunstwörter erfinden, deren Verwendung nicht durch unser alltagssprachliches Gebrauchswissen grammatisch verankert ist. Dort muss man dann die im Text gegebenen Bestimmungen – und dies sind nichts anderes als explizite analytische Urteile - auf ihre logische Vereinbarkeit überprüfen. Dies soll für den Begriff *Audiation* geschehen.
3. Man kann Begriffen der Alltagssprache ein künstliches grammatisches Gewand geben. Die darin implizierten analytischen Urteile müssen ebenfalls auf ihre Vereinbarkeit untersucht werden. Beispiel wird hier Gruhns Bestimmung des Begriffs *Verstehen* sein.

Grammatische Untersuchungen

1. Untersuchung - Lernen zwischen Lernen_{kausal} und Lernen_{intentional}

Gruhn stellt in der Einleitung seine Absicht folgendermaßen vor:

„Was geht in uns – psychisch und physisch – vor, wenn wir Musik hören und erleben? Wie kommt Verstehen zustande? Was geschieht, wenn ein

Kind lernt, eine Melodie zu singen, zu tanzen oder zu spielen? Was und wie – so werden wir ganz allgemein fragen – lernt man, wenn man Musik lernt?“ (S. 8)

Zunächst wird gefragt, welche hirnpfysiologischen Ereignisse („Was geht in uns vor?“, „Was geschieht?“) menschliche Handlungen („Hören“, „Tanzen“, „Spielen“) begleiten. Diese kausalen Begleitumstände der intentionalen menschlichen Handlungen können tatsächlich von Gruhn mit den im Buch vorgestellten Mitteln erkannt werden. Die allgemeine Frage („Was und wie – so werden wir ganz allgemein fragen - lernt man, wenn man lernt?“) aber lässt sich aus dieser Fragekette nicht ableiten. Waren die ersten Sätze nach dem Muster hirnpfysiologisches Ereignis im Kopf (Innenwelt) und Handlung in der Außenwelt gebildet, taucht das Wort *Lernen* in der allgemeinen Frage zweimal auf. Richtig, wenn man sie tatsächlich aus den vorhergehenden Sätzen ableitet, müsste die allgemeine Frage heißen:

Was – so werden wir ganz allgemein fragen – geschieht, wenn man Musik lernt?

Das Wort *Lernen* steht daher zunächst für *was geschieht*, also für ein Ereignis, dann für menschliches Handeln. Erst die homonyme Verschleierung des kategorialen Unterschieds zwischen kausalen Ereignissen (*Lernen_{kausal}*) und Handlungen (*Lernen_{intentional}*) durch das Wort *Lernen* ohne Index lässt die Erkenntnis der hirnpfysiologischen Ereignisse als eine Erkenntnis des menschlichen Handelns erscheinen. Forschungslogisch ist diese Konstruktion unhaltbar. Wenn ich zu bestimmten Handlungen die Parallelereignisse im Gehirn beobachten möchte, muss die Feststellung, dass Lernen vorliegt, unproblematisch möglich sein. Lernen kann nicht sowohl auf der Seite des Definiens und des Definiendums vorkommen. Gruhn muss wissen, wann er einer Handlung zu- oder abspricht, Lernen im Sinne von *Lernen_{intentional}* zu sein, um Lernen im Sinne von *Lernen_{kausal}* beobachten zu können. Natürlich weiß Gruhn dies auch, aber er darf dann seine allgemeine Frage eben nicht anders stellen als: Was geschieht im Gehirn, wenn jemand lernt?

Damit ist die Interpretation des hier besprochenen Zitats allerdings noch nicht abgeschlossen, da die Sachlage in dem Zitat wesentlich komplizierter ist. Ich habe vereinfachend die Sätze nach dem Gegensatzpaar kausal – intentional geordnet, was sicherlich zur Konstruktion dieses Satzgebildes gehört. In die Konstruktion dieses Satzgebildes aber ist ein weiterer Gegensatz eingebaut, der nicht deckungsgleich mit dem Gegensatz kausal – intentional verläuft. Dies ist der Gegensatz von Innen und Außen, einer Innenwelt, der eine Außenwelt gegenüber steht. In diesem Innenweltbegriff wird nun Ungleiches verbunden. Im ersten Satz nämlich Ereignisse psychischer und physischer Natur. Verbunden werden beide Ereignisse durch das Wort *vorgehen*, das man tatsächlich auf beides beziehen kann. Fragt man aber jemanden, was in ihm vorging, bekommt man im Allge-

meinen keine hirnpfysiologischen Antworten, sondern etwa: Ich plante gerade meinen Urlaub. Auch der Begriff *vorgehen* müsste wieder indiziert werden. So aber ist die Innenwelt nun mit zweierlei völlig unterschiedlichen Arten von Ereignissen bevölkert: mit nach physikalischen Gesetzmäßigkeiten ablaufenden Ereignissen und mit Handlungen, die man gleichsam nur im Kopf ausführt, für die aber weiterhin das Kriterium gilt, dass man jemanden dazu auffordern kann oder ihm rät, sich diese Pläne aus dem Kopf zu schlagen. Ähnliche Probleme treten bei den Wendungen *im Kopf* und *Innenwelt* auf. Sie sind Homonyme, denn offensichtlich kann man Pläne nur metaphorisch gesprochen *im Kopf* finden, während man die physikalischen Reaktionen im Kopf finden und beobachten kann. Der offensichtliche Gegensatz von intentional - kausal, wird durch die Überlagerung mit dem Gegensatz Innenwelt – Außenwelt, und der im Begriff Innenwelt mitgeschleppten Metapher, verdeckt. Die eigentlich klare Forschungsperspektive, zu beobachten, was im Kopf passiert, wenn Menschen musikalisch handeln, oszilliert in der Innenwelt zwischen Kausalität und Intentionalität. Die homonyme Verschleierung des kategorialen Unterschieds zwischen Lernen_{kausal} und Lernen_{intentional} durch das Wort *Lernen* ohne Index lässt die Erkenntnis der hirnpfysiologischen Ereignisse als eine Erkenntnis des menschlichen Handelns erscheinen. Grammatische – im Sinne Wittgensteins – Ungenauigkeiten - ob wir eben von kausalen Ereignissen oder aber von Handlungen reden - sind alles andere als harmlos:

„Der erste Schritt ist der ganz unauffällige. Wir reden von Vorgängen und Zuständen, und lassen ihre Natur unentschieden! Wir werden vielleicht einmal mehr über sie wissen – meinen wir. Aber eben dadurch haben wir uns auf eine bestimmte Betrachtungsweise festgelegt. Denn wir haben einen bestimmten Begriff davon, was es heißt: einen Vorgang näher kennen zu lernen. (Der entscheidende Schritt im Taschenspielerkunststück ist getan, und gerade er schien uns unschuldig.).“ (Wittgenstein 1993, § 308, S. 377f.)

Mutatis mutandis müsste es hier heißen: Wir reden von kausalen Ereignissen im Inneren des Kopfes und von Handlungen und lassen ihre Natur unentschieden! Jetzt, da neue technische Verfahrensweisen hirnpfysiologische Beobachtungen im Inneren erlauben, meinen wir, mehr über das Lernen erfahren zu können. Aber wir haben uns auf eine bestimmte Betrachtungsweise festgelegt. Und diese erlaubt zwar die Erkenntnis von hirnpfysiologischen Ereignissen, aber nicht die von Handlungen.

2. Untersuchung – Audiation zwischen „allen Stühlen“

Oszillierten die Begriffe bisher zwischen kausalem Ereignis und intentionalem Handeln, wird mit dem Begriff *Audiation* eine neue Qualität erreicht, weil er eindeutig in den Zwischenbereich der Innenwelt gehört. Dort gerät er zwischen „alle Stühle“: Er ist weder kausales Ereignis noch Handlung, aber pendelt zwischen Handlung und Disposition, zwischen sinnlicher und unsinnlicher Vorstellung, zwischen kausaler und intentionaler Repräsentation.

Audiation ist der zentrale Begriff bei Gruhn. Gruhn übernimmt ihn von Gordon (Gordon 1993). Der Stellenwert des Begriffs lässt sich an seiner Nähe zum Buchtitel „Der Musikverstand“ ablesen. Gruhn zitiert Gordon zweimal mit dieser Stelle:

„Audiation is to music what thought is to speech.“ (S. 95, S. 178)

Erst wenn wir beim Reden, so könnte man dieses Zitat paraphrasieren, uns etwas denken, plappern wir nicht einfach nur so, und dieses Denken findet im Verstand statt. Entsprechend gilt dann für die Musik: Wenn wir nicht einfach nur „klimpern“ wollen, müssen wir auditieren (musikalisch denken), und dieses Denken findet im Musikverstand statt. Audiation ist dann auch selbstredend das Ziel des Musikunterrichts („Lernen [...] wäre also auf die Fähigkeit zu Audiation zu richten, d. h. darauf, musikalische Repräsentationen aufzubauen.“ S. 96), weil nur hierbei etwas genuin Musikalisches, nämlich „genuin musikalische Repräsentationen“ (S. 237) aufgebaut würden, und weil nur dann „musikalisches Lernen ernst(genommen)“ wird (S. 205).

Was mit *Audiation* gemeint ist, wird von Gruhn in analytischen Urteilen widersprüchlich bestimmt. Diesen Widerspruch findet man in zwei benachbarten Sätzen. (Hervorhebungen von M. F.):

„Audiation bezeichnet also den **Prozeß** der Aktivierung einer erworbenen mentalen Repräsentation in der Wahrnehmung von etwas als etwas, die wir Verstehen nennen. Während sich eine mentale Repräsentation in der neuronalen Struktur des Gehirns niederschlägt, bezeichnet Audiation eine notwendige **Fähigkeit** zum Erkennen, die nur auf der Grundlage mentaler Repräsentationen wirksam werden kann.“ (S. 95)

Gruhn kann unmöglich *Audiation* analytisch so bestimmen, dass sie ein Prozess ist und dass sie eine Fähigkeit ist. *Prozess* impliziert analytisch einen Vorgang in der Zeit, während eine Fähigkeit einen Zustand bezeichnet. So lässt sich ein Prozess beschleunigen, aber eine Fähigkeit nicht. Er möchte zwei analytische Bestimmungen am Begriff der Audiation vornehmen, die er beide für unverzichtbar hält, obwohl sie logisch unvereinbar sind. Ich werde weiter unten den einzigen mir möglichen Ausweg aus diesem Dilemma aufweisen.

Die neue Qualität soll nun im Folgenden aufgewiesen werden. In der zuletzt zitierten Stelle hebt Gruhn *Audiation* ganz offensichtlich gegen den Begriff der mentalen Repräsentation ab: Da die Audiation der Prozess der Aktivierung von mentalen Strukturen sein soll, kann Audiation nicht identisch mit den mentalen Strukturen sein. Ebenso wird der Begriff *Audiation* auch gegen Handlungen abgehoben.

„Diese (die Audiation – M. F.) bildet sich aber erst im praktischen Tun, in der kinästhetischen Erfahrung des Klangs und seiner Bedeutung.“ (S. 136)

Weil die Audiation sich erst im praktischen Tun bildet, ist sie wiederum auch nicht identisch mit diesem Tun. Damit aber ist *Audiation* zunächst nur negativ bestimmt: Sie ist weder ein kausales Ereignis noch eine Handlung.

Ich werde versuchen, eine positive Bestimmung mit Gruhn vorzunehmen. 1. Es soll die Verwendungsweise des Verbes *auditieren* an entsprechenden Textstellen untersucht werden. 2. Zahlreiche Textstellen bringen die Audiation mit dem Vorstellungsbegriff in Zusammenhang. Daher könnte die Möglichkeit bestehen, über die Bestimmungen des Vorstellungsbegriffs den Begriff *Audiation* zu präzisieren. 3. Schließlich soll eine Textstelle so interpretiert werden, dass sie den oben erwähnten Widerspruch in der Bestimmung von *Audiation* (Fähigkeit und Prozess zugleich zu sein) aufhebt. Um welchen Preis, wird man sehen!

Wer das Wort *auditieren* hört, wird unmittelbar meinen, dies müsste eine Handlung sein, wie Klavierspielen, Noten lesen usw. Solche Verben möchte ich entsprechend ihrer Verwendungsweise *Handlungsverben* nennen. Eine solche Hervorhebung durch Einführung einer Kategorie ist natürlich nur sinnvoll, wenn damit zugleich eine Unterscheidung zu einem anderen Gebrauch von Verben getroffen wird. Eine weitere Klasse sind Verben wie *mögen*, die ich *Dispositionsverben* nennen möchte. Sie beziehen sich auf Handlungsverben, bezeichnen aber selbst keine Handlungen. So kann man auf dem Klavier spielen und dazu singen. Wenn man es aber mag, Klavier zu spielen, tut man nicht zwei Dinge, mögen und Klavierspielen - man muss aktualiter nicht einmal Klavier spielen! – sondern man hat die Neigung (Disposition), wann immer dies geht, Klavier zu spielen, dabei zu lächeln, usw.

Es gibt zahlreiche Textstellen, die die Verwendung von *auditieren* im Sinne eines Handlungsverbes nahe legen:

„Jeder Ton [...] sollte gleichzeitig innerlich gehört (auditert) und musikalisch verstanden werden.“ (S. 98)

Ebenso dürfte hier *auditieren* als Handlungsverb verwendet werden:

„Dies ermöglicht es, den Grundschatz zu auditieren.“ (S. 190)

Das Kriterium für Dispositionsverben, nämlich die Handlung in einer bestimmten Weise ausführen zu können, gilt hier offensichtlich nicht. Die einzige Stelle, an der Gruhn auditieren als Dispositionsverb verwendet, heißt:

„Dorisch zu auditieren heißt also, fähig zu sein [...]“ (S. 96)

In der substantivierten Form findet es sich im Sinne eines Dispositionsverbs in der bereits erwähnten Formulierung:

„Audiation (bezeichnet) eine notwendige Fähigkeit zum Erkennen.“

Um eine Fähigkeit anzuzeigen, wird normalerweise das Handlungsverb substantiviert und mit dem Wort *Fähigkeit* verbunden. So wird beispielsweise aus dem Handlungsverb *rechnen* die Disposition *Rechenfähigkeit*. Bei Dispositionsverben hingegen kann man direkt substantivieren, etwa *können* zu *Können*. Da Gruhn bei *Audiation* im Zitat nicht *Fähigkeit* oder *Können* anhängt, muss *auditieren* hier gleichfalls als Dispositionsverb angesehen werden. Ich kenne kein einziges Beispiel in der natürlichen Sprache, wo Dispositionsverb und Handlungsverb gleich lauten. Die periphrastische Bildung ist das übliche Verfahren.

Der Begriff ist nun zwar immerhin formal näher bestimmt, nämlich Dispositionsverb und Handlungsverb zu sein, gerät aber so zwischen die Kategorien *Handlungsverb* und *Dispositionsverb*.

Gruhn erläutert die Bedeutung von Audiation immer wieder durch den Vorstellungsbegriff, indem das Wort *Vorstellung* in Klammern oder als Periphrase offensichtlich als Verständnishilfe beigegeben wird. Für beide Formen der Erläuterung hier ein Beispiel:

„Während aller drei Phasen des Hörens (stimulus), Vorstellens (audiation) und Entscheidens (decision) [...]“ (S. 101)

„Das würde bedeuten, daß im Instrumentalunterricht zuerst die musikalische Vorstellung, die Fähigkeit zur Audiation ausgebildet werden müßte.“ (S. 203)

Natürlich ist nicht jede Vorstellung eine Audiation. Aber man könnte *Audiation* leicht als musikalische Spezies des Genus *Vorstellung* verstehen, und was Vorstellungen sind, ist uns alltagssprachlich vertraut. Man stellt sich Gegenstände vor, z. B. ein Gesicht, oder Handlungen. Dabei ist die Vorstellung immer mit Sinnlichem verbunden. In diesem Sinne verwendet Gruhn das Wort *Vorstellung* im folgenden Zitat, gibt ihm aber zugleich beim Übergang von figuraler zur formalen Repräsentation eine völlig andere Bedeutung:

„Der innerlich vorgestellte Handlungsvollzug ist einer formalen symbolischen Vorstellung gewichen.“ (S. 97/98)

Ganz ähnlich in diesem Zitat:

„Bei figuraler Repräsentation wird ein Mollsextakkord als Griff gedacht und werden dann die einzelnen Töne diesem Griff entsprechend oder dem theoretischen Wissen folgend gebildet; bei davon unabhängiger formaler Repräsentation ist der Klangtypus eines Mollsextakkordes als Struktur in der Vorstellung vorhanden, die dann nur abgerufen zu werden braucht, ohne daß notwendigerweise ein deklaratives Wissen um die einzelnen Intervalle vorliegen muß.“ (S. 54)

Nur gerät man auch hier wieder in Schwierigkeiten, weil Gruhn *Vorstellung* sowohl im Sinne unseres Alltagsverständnisses verwendet, andererseits aber auch im Sinne eines *terminus technicus*. Offensichtlich wird in beiden Zitaten der Übergang von einer sinnlichen zu einer nichtsinnlichen Vorstellung postuliert. Diese nichtsinnliche Vorstellung ist so nur negativ bestimmt. Wenn man von einem Vorstellungsbild alles Sinnliche abzieht, behält man nichts übrig. Aber auch Gruhns positive Bestimmung dieser nichtsinnlichen Vorstellung ist nicht erhellend. Denn zum einen soll man gemäß der Zitate oben auf eine *symbolische Vorstellung* treffen, zum anderen auf eine *Struktur*. Diese Bestimmungen sind nicht eindeutig: Jedes Symbol hat eine Struktur, aber Strukturen sind nicht symbolisch. Wenn ich mir wiederum ein Symbol oder eine Struktur vorstelle, kann ich dies nur sinnlich-konkret. Problematisch ist, dass Gruhn gerade in der nichtsinnlichen Vorstellung die eigentliche Audiation erblickt:

„Erst in diesem Stadium (der formalen Repräsentation – M. F.), wenn musikalische Elemente musikalisch repräsentiert und verstanden werden, kann Audiation in vollem Umfang einsetzen.“ (S. 98)

Ich halte den Versuch, den Begriff der *Audiation* durch den der *Vorstellung* zu erklären, für gescheitert. Der Erklärungsversuch beginnt bei unserem Alltagsverständnis von *Vorstellung*, von dessen Verständlichkeit dann noch die Scheinverständlichkeit einer *unsinnlichen Vorstellung* lebt. *Audiation* gerät so zwischen sinnliche und unsinnliche Vorstellung.

Ähnliches kann man beim Begriff *Repräsentation* beobachten. Die Repräsentation wird in den Versuchen zur Darstellung der corticalen Aktivierungspotentiale beim Hören, von der kausalen Ebene her erschlossen (S. 57, S. 115). Bei der Untersuchung der Hörberichte (S. 78, S. 85) aber wird von der Handlungsebene auf entsprechende Repräsentationen geschlossen. Ein Verifikationsverfahren, dass es sich tatsächlich um ein und dieselben Repräsentation handelt, wird nicht genannt, ja, dass dies ein Problem sein könnte, nicht einmal erwähnt. Auch hier vertreibt eine Indizierung des Begriffs *Repräsentation* – etwa als *Repräsentation (von der kausalen Ebene erschlossen)* versus *Repräsentation (von der Handlungsebene erschlossen)* den Schein, dass von ein und derselben Sache gesprochen würde. Auch hier bleibt der Begriff *Audiation* in einem Zwischenbereich hängen.

Die oben angeführten logischen, grammatischen Widersprüche lassen sich durch eine bestimmte Interpretation einer Textstelle vermeiden – wie oben angekündigt

wurde. Allerdings sind die Konsequenzen wiederum nicht akzeptabel. Die Textstelle lautet:

„Dorisch zu auditieren heißt also, fähig zu sein, den charakteristischen Klang so verinnerlicht zu haben (innerlich zu hören), daß man eine Melodie oder eine Kadenz in Dorisch ausführen kann – wie es jedem Musiker, ohne nachzudenken, in Dur möglich ist.“ (S. 96)

Dieser bereits zitierte Satz ordnet *auditieren* wie gezeigt in die Kategorie *Dispositionsverb* ein. Es wird darauf die innere Handlung – innerlich hören – genannt, auf die sich die Disposition bezieht. Der Satz setzt dann fort, dass dies die Voraussetzung für ein Können, nämlich eine Kadenz in Dorisch ausführen zu können, sei, was wiederum eine Disposition ist. Hier ist nun von zwei Dispositionen und zwei Handlungen die Rede: nämlich einer Disposition zu einer inneren Handlung (*auditieren*) und die Handlung selbst (*innerlich hören* = *auditieren*), und der Disposition zu einer äußeren Handlung (*ausführen können*) und die äußere Handlung (*ausführen*) selbst. Akzeptiert man die ungewöhnliche, wenn auch durchaus gemäß Vereinbarung mögliche Grammatik des Wortes *auditieren*, sowohl Handlungsverb als auch Dispositionsverb zu sein, kann man im letzten Zitat *innerlich hören* durch *auditieren* (als Handlungsverb) ersetzen. Der obige Widerspruch, dass *Audiation* sowohl einen Vorgang bezeichnet als auch eine Fähigkeit, hebt sich auf, wenn *Audiation* ein Homonym für *Auditieren* und die *Auditierfähigkeit* ist. Die ruinöse Konsequenz ist eine Verdoppelung aller Handlungen und Dispositionen: Man muss nun nicht nur (in der Außenwelt) in der Lage sein, Gitarre zu spielen, sondern muss nun auch noch in der Innenwelt dazu in der Lage sein; man muss nicht nur in der Außenwelt Gitarre spielen, sondern dies auch noch innerlich tun. Konsequenterweise kann man nun einen Fehler bei der inneren, aber auch bei der äußeren Handlung machen. Dabei gerät man in einen unendlichen Regress, weil ja wiederum beurteilt werden müsste, ob der Fehler bei der inneren oder bei der äußeren Handlung gemacht wurde, usw.

3. Untersuchung - Verstehen zwischen Alltagsverständnis und terminus technicus

Eine der eigentümlichsten Auswirkungen von Gruhns Orientierung am Bild der Innenwelt ist seine Definition von *Verstehen*. Diese hat ein besonderes Gewicht in einem Buch mit dem Titel „Der Musikverstand“, beschreibt diese Definition doch die „Handlung“, die in diesem Organ stattfindet. Ich möchte zeigen, dass die Wortbedeutung, die Gruhn definiert, auf grammatischen Fehlern beruht.

Will man sich kritisch mit Gruhns Wortverständnis auseinandersetzen, kann man dies zunächst von unserem alltagssprachlichen Wortverständnis her tun und Gruhns Definition daran messen. Gruhn definiert wie folgt:

„Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas.“(S. 29)

Definitionen funktionieren nach dem Muster: Schimmel = weißes Pferd. *Schimmel* ist hier das Definiendum, *weißes Pferd* das Definiens. Man definiert, indem man im Definiens ein Genus nennt (hier: Pferd) und im Begriff durch Nennung einer differentia specifica (hier: weißes) eine Eingrenzung vornimmt. Künftig kann man dann statt *weißes Pferd* kurz und bündig *Schimmel* sagen. Wie verhält es sich nun bei „Verstehen ist erkennen von etwas als etwas“? Das Wort *erkennen* muss immer durch ein Objekt ergänzt werden, weswegen das erste *etwas* zum Genus gehört, wie in dem Satz:

Ich erkenne Herrn Müller.

Zunächst fällt auf, dass die Präposition *von* in diesem Satz nicht verwendet wird. Dass die Präposition dennoch bei Gruhn verwendet wird, könnte ein erster Hinweis auf Unstimmigkeiten in der Definition sein. Allerdings lässt sich dies leicht beheben, wenn man in der Definition nicht die Verbform verwendet („verstehen ist erkennen von etwas als etwas“), sondern die nominalisierte Form dieser Verben nimmt („Das Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas.“). Damit ich, um am obigen Beispiel weiterzuspinnen, Herrn Müller nicht nur erkennen sondern darüber hinaus auch noch verstehe, muss zu dem *etwas* (Herr Müller) noch ein weiteres *etwas* hinzukommen, z. B. Herr Meier. Gemäß der Definition von Gruhn habe ich dann verstanden, wenn ich etwas als etwas erkannt habe, und das ist in diesem Beispiel, wenn ich Herrn Müller als Herrn Meier erkannt habe. So war dies nicht gemeint, wird man sagen, aber die Definition eröffnet diesen Spielraum. Man kann nun versuchen, die Definition zu retten, indem man den Spielraum einschränkt, das heißt, dass nicht jedes beliebige *etwas* an die Stelle der differentia specifica eingesetzt werden darf. Dies könnte mit Hilfe von Regeln geschehen, aber von Regeln ist im ganzen Buch nicht die Rede. Selbst dann stimmt die Definition nicht mit unserem Alltagsverständnis überein. Mit musiktheoretischer Vorbildung versteht jeder den folgenden Satz:

Der fünfte Akkord meiner letzten Komposition ist eine Dominante.

Zwar versteht jeder diesen Satz, aber man hat keine Möglichkeit, dies zu erkennen, weil es keine solche Komposition von mir gibt. *Erkennen* gehört nicht in das Definiens von *verstehen*, weil *verstehen* keine Spezies des Erkennens ist, wenigstens nicht in unserem alltagssprachlichen Verständnis. Bei Gruhn sind daher weder das Genus noch die differentia specifica richtig bestimmt.

Nun kann Gruhn bestreiten, dass er *verstehen* in einem alltagssprachlichen Sinn verwendet, und behaupten, dass es bei ihm ein *terminus technicus* ist. Wie dieser

terminus technicus zu verstehen ist, erläutert Gruhn in den Kapiteln „Psychologie des Hörens: Täuschungen und Paradoxien“ und „Hören und Bewusstsein“. Dort heißt es:

„Hören und Verstehen sind Prozesse, die den durch Auge und Ohr empfangene Sinnesdaten erst im Bewußtsein Bedeutung geben.“ (S. 21)

Hier lässt sich nun leicht Gruhns Definition von Verstehen wiederfinden: Etwas (ein Gegenstand in der Außenwelt) erregt unsere Sinne. Die dabei entstehenden Sinnesdaten werden im Bewusstsein (in der Innenwelt) als etwas gedeutet. Sinnestäuschungen scheinen deswegen eine so überzeugende Erläuterung für Gruhns Definition zu geben, weil bei ihnen der Gegenstand in der Außenwelt (etwas) sich so deutlich von der Interpretation in der Innenwelt (als etwas) abheben lässt:

Vertiefungen auf Keilschrifttafeln werden als Erhebungen gesehen (S. 31); Eine fallende Basslinie, die immer wieder in eine höhere Oktave zurückspringt, wird als endlos fallend gehört (S. 22). Weitere Beispiele sind optische Täuschungen über Parallelität und Länge von Linien (S.21).

An den Sinnestäuschungen wird deutlich - so meint man - , was man dann nur auf alle Wahrnehmungen überhaupt übertragen muss, nämlich dass wir uns niemals auf die Dinge selbst beziehen, sondern immer nur auf ihre Stellvertreter im Kopf. Die Folge ist ein erkenntnistheoretischer Relativismus.

Aber auch hier scheint mir ein grammatischer Fehler verborgen zu sein, der auf der Verwechslung von zwei Kategorien von Sätzen beruht: objektiven Sätzen (Das Auto ist rot) und Wahrnehmungssätzen (Ich sehe ein rotes Auto). Diese Verwechslung lässt sich durch Reflexion auf die Alltagssprache aufklären. Uns allen ist der Spruch vertraut: „Nachts sind alle Katzen grau!“ Er rät zur Vorsicht, wenn man unter ungünstigen Wahrnehmungsbedingungen („nachts“) objektive Sätze über Farben (hier: von Katzen) behaupten will. Ob die nachts gesehenen Katzen getigert, weiß oder grau waren, ist unter diesen Bedingungen nicht zu erkennen. Was man tatsächlich wahrnimmt, sieht aus wie graue Katzen unter normalen Wahrnehmungsbedingungen. Kein Mensch würde daher den objektiven Satz äußern: „Die Katzen, die ich nachts gesehen habe, sind grau.“ Nicht die Wahrnehmung hat uns getäuscht, sondern wir haben uns über die Wahrnehmungsbedingungen getäuscht. Unter bestimmten Wahrnehmungsbedingungen sind bestimmte Erkenntnisse nicht möglich, die unter anderen Wahrnehmungsbedingungen sehr wohl möglich sind, weswegen es objektive Sätze und Wahrnehmungssätze gibt. An diesen grammatischen Unterschied erinnert das Sprichwort.

Gruhns Beispiele von „Sinnestäuschungen“, die in Wirklichkeit Selbsttäuschungen über die unterstellten Wahrnehmungsbedingungen sind, müssen ebenso interpretiert werden. Auch für die Wahrnehmung von parallelen Linien, Vertiefungen, Melodielinien gilt, dass man sie nur unter bestimmten Wahrnehmungsbe-

dingungen so wahrnimmt. Sind diese Bedingungen nicht gegeben, muss man mit dem Lineal überprüfen, ob die Linien parallel sind, obwohl man Linien sieht, die wie konkave Linien unter normalen Wahrnehmungsbedingungen aussehen; muss man mit dem Tastsinn überprüfen, ob es sich um Vertiefungen handelt, obwohl es aussieht, wie Erhebungen unter normalen Wahrnehmungsbedingungen aussehen; muss man im Notentext nachsehen, ob die gehörte Melodie durch Überlagerung zweier Linien erst entsteht und nur so klingt wie von einem Instrument kommend unter normalen Hörbedingungen.

Wie Gruhn auf seine Definition von „Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas“ kommt, lässt sich durchaus nachvollziehen, beruht aber wiederum auf einer grammatischen Unaufmerksamkeit: Er beachtet nicht den fundamentalen Unterschied zwischen Wahrnehmungssätzen und objektiven Sätzen.

Zusammenfassung

Die vorgelegten Untersuchungen zentraler Begriffe sollte zeigen, durch welche begrifflichen Mittel die legitime Forschungsperspektive (Was geschieht hirnpfysiologisch, wenn wir lernen) umgebogen wird in den Versuch, von den Qualitäten hirnpfysiologischer Ereignisse auf menschliches Lernen zu schließen. Diese Wendung beruht auf einem Kategorienfehler. Die grammatische Unmöglichkeit wird nur durch einen begrifflichen Nebel verschleiert. Nur in diesem Nebel kann scheinbar von den Qualitäten kausaler Ereignisse auf die Qualitäten menschlicher Handlungen geschlossen werden. Die grammatischen Unstimmigkeiten wurden für die Begriffe *Lernen*, *Audiation* und *Verstehen* aufgezeigt. Damit war die bisherige Arbeit wesentlich eine Destruktion eines falschen Vorverständnisses. Zu leisten wäre nun die sprachkritische Rekonstruktion: Was heißt *lernen*, wenn es nicht in „der Erzeugung und Stabilisierung mentaler Repräsentationen“ (S. 98) besteht, auch wenn diese sich dabei ereignen mögen? Es ist methodisch konsequent, an die von der Metapher *Innenwelt* hinterlassenen begrifflichen Leerstellen (Geist, Denken, Audiation, Repräsentation, Vorstellung) die Sprache treten zu lassen. *Denken* darf dann nicht als eine Handlung in der Innenwelt erklärt werden, sondern muss in ein Verhältnis zur Sprache gebracht werden. Wie dieses Verhältnis zu verstehen ist, wurde von Wittgenstein (1993, § 316, S. 380; § 339, S. 387; § 344, S. 388) und Ryle (1969, S. 29-33) bereits aufgezeigt: Zum Begriff des Denkens gehört nicht der Gegensatz von laut/leise oder im Kopf/außen. Denken ist vielmehr ein Modus des Redens: Wer vernünftig redet, denkt, aber tut dabei nicht zwei Dinge, eines leise im Kopf, das andere laut, sondern indem er auf

eine bestimmte Art und Weise redet, nämlich vernünftig, denkt er. Der modale Gebrauch des Verbs *denken* wird deutlich, bedenkt man seine Ersetzung durch das Adverb *vernünftig*. Entsprechendes gilt für *auditieren*.

An die Stelle von kausalen Wechselwirkungen zwischen Handlungen und hirnpfysiologischen Vorgängen treten – so meine These - sprachliche Korrekturhandlungen: Handlungen finden im Spielraum zwischen richtig und falsch statt. Wer ein Handlungsschema beherrscht, führt es überwiegend richtig aus. Wer es noch nicht beherrscht, macht Fehler bei der Ausführung. Ob aber ein Fehler gemacht wurde oder nicht, ist ein Sachverhalt, und Sachverhalte lassen sich nur sprachlich in behauptender Rede feststellen. „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“ (Kaiser 2000), sondern aus sprachanalytischer Sicht ein redender und handelnder Mensch, und ich bin das eine nur, weil ich auch das andere bin. In unserem Können von Handlungen geht die sprachliche Vorgeschichte des Lernens dieser Handlungen unter, und dies macht verständlich, warum die sprachliche Seite des Lernens übergangen wird.

Es wäre eine überaus interessante Aufgabe, die übergangene Sprache in den von Gruhn geschilderten Lerngeschichten aufzuweisen. Methodisch ließe sich dies so bewerkstelligen, dass in den Texten zwischen der Erzählung der Lerngeschichte und Gruhns Interpretation unterschieden wird, um in einem dritten Schritt die Lerngeschichte sprachanalytisch zu deuten. Diese Deutung müsste sich der Gruhnschen Deutung als überlegen erweisen.

Wenn wir wissen wollen, was Lernen ist, wie Lernumgebungen optimal zu gestalten sind usw., müssen wir uns den menschlichen Handlungen und – wenn meine Deutung richtig ist – besonders dem behauptenden Reden als Spezies des menschlichen Handelns zuwenden, weil jede Lerngeschichte auch eine Geschichte sprachlicher Korrekturhandlungen ist. Dies mag methodisch weniger faszinierend sein als die überaus eindrucksvollen Verfahren hirnpfysiologischer Forschung. Der erste Schritt aber ist die Disziplinierung unseres Redens, indem wir die grammatische Grenze, die unerbittlich zwischen kausalen Ereignissen und intentionalen Handlungen verläuft, beachten, weil wir sonst lediglich einer methodischen Faszination erliegen:

„Das Bestehen der experimentellen Methode läßt uns glauben, wir hätten das Mittel, die Probleme, die uns beunruhigen, loszuwerden; obgleich Problem und Methode windschief aneinander vorbeilaufen“ (Wittgenstein 1993, Teil II, XIV, S. 580).

Literatur

- Gordon, Edwin (1993): *Learning Sequences in Music*. 4. Auflage. Chicago
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim u. a.
- Kaiser, Hermann J. (2000): "Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System". Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: *Musik und Bildung*, Mainz, 32. Jg., H. 3, S. 10-21
- Kambartel, Friedrich (1989): Zur grammatischen Unmöglichkeit einer evolutionstheoretischen Erklärung der humanen Welt. In: Kambartel, Friedrich: *Philosophie der humanen Welt. Abhandlungen*. Frankfurt a. M.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart
- Wittgenstein, Ludwig (1993): *Philosophische Untersuchungen*. In: Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe Bd. I*. 9. Auflage. Frankfurt a. M.

Dr. Matthias Flämig
Südendstr. 54
12169 Berlin